Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370604
Centre d'intérêt: 260

Boss, Marvin.

Un programme alternatif pour des enfants en difficulté d'apprentissage / Marvin Bos, chercheur ; Eleanor Botner, responsable du projet. -- [Aylmer, Québec] : Commission scolaire Greater Hull, [1981?].
26, [21] f. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote TA #19, rapport final 1980-1981. Bibliogr. à la fin du v.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Anglais (Langue) *Lecture *Difficulté de lecture *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *SARI (Programme)

Le rapport rend compte d'un projet expérimental qui avait pour objectifs d'améliorer les habiletés en lecture de l'ensemble des élèves ainsi que de faciliter l'adaptation scolaire d'enfants présentant des troubles de comportement. Le projet expérimental incluait l'utilisation du programme SARI (Systematic Approach to Reading Instruction), le recours à des aides en salle de classe, à un spécialiste des problèmes d'apprentissage et à un spécialiste en adaptation scolaire.

Le projet s'est poursuivi pour une seconde année, en 1980-1981, à l'école primaire anglophone de Hull (commission scolaire Greater Hull). L'ensemble des 213 élèves et des enseignants a participé à l'expérimentation. Le volume décrit le modèle d'organisation et d'implantation retenu puis en évalue l'efficacité. Pour ce faire, des questionnaires ont été distribués aux divers intervenants professionnels et les résultats des élèves au test de lecture "Gates MacGinitie" en juin 1981 ont été comparés aux résultats de 1979 et 1980.

Malgré la présence de certaines lacunes dans la méthode d'évaluation du programme, ce dernier, selon ses promoteurs, semble s'avérer un succès tant au point de vue scolaire que comportemental et social. Les principales raisons de ce succès seraient le recours à des aides en salle de classe, l'utilisation du programme SARI et l'apport d'un spécialiste des problèmes du comportement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Greater Hull
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

UN PROGRAMME ALTERNATIF POUR DES ENFANTS

EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE

RAPPORT FINAL

Projet Pilote 1980-81

1. TITRE DU PROJET: Un programme alternatif pour des enfants en difficulté d'apprentissage.

2. a) COMMISSION SCOLAIRE: La Commission Scolaire Greater Hull.

   b) ECOLE: Ecole élémentaire de Hull.

3. MEMBRES DE L'EQUIPE ET LEUR FONCTION:

   a) Eleanor Botner
   Responsable du projet.

   b) Dr. Marvin Boss
   Chercheur de la Commission Scolaire.

   c) Linda Bart (½ temps)
   Spécialiste en adaptation scolaire.

   d) George Jelinek (½ temps)
   Spécialiste en comportement.

   e) Judy Richer
   Aide en salle de classe.

   f) Norma Corey
   Aide en salle de classe.

   g) Lou Fischer
   Aide en salle de classe.

   h) Alice Gaukrodger
   Psychologue à temps partiel.

   i) Tous les enseignants de l'école de Hull.

   j) Janet MacKinley
   La directrice de l'école.

4. PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 a) Spécification des difficultés:

Depuis un certain nombre d'années, les enseignants de notre Commission Scolaire sont concernés par le fait que plusieurs enfants ont des difficultés en lecture. Puisque la lecture est essentielle au succès de la plupart des

.../2

activités scolaires, ce problème est éminent.

En évaluant la situation en vue d'y apporter des changements majeurs au programme de lecture ainsi qu'à l'organisation des services offerts, il nous a semblé essentiel de faire une évaluation auprès d'enfants ayant plusieurs difficultés. Donc le groupe expérimental était composé d'étudiants des catégories suivantes:

1. Etudiants en classe régulière n'ayant aucune difficulté apparente et se situant au dessus de la moyenne au résultat total du Gates MacGinitie (mai 1980).

2. Etudiants en classe régulière qui n'étaient pas très forts en lecture, mais n'ayant pas été référés pour de l'aide supplémentaire.

3. Etudiants suivant un programme individualisé. Ces derniers ont été identifiés par leur titulaire de classe comme ayant des problèmes d'apprentissage et furent référés à l'animatrice en adaptation scolaire pour évaluation et organisation du programme individualisé. * Ces étudiants se situaient en dessous de la moyenne au résultat total du Gates MacGinitie (mai 1980).

4. Etudiants recevant une aide spécialisée l'an dernier sont maintenant ré-intégrés en classe régulière mais ont toutefois encore besoin d'un programme spécifique avec l'aide en salle de classe.

5. Etudiants ayant des problèmes graves de comportement qui ont été référés à l'animateur en adaptation scolaire.

6. Etudiants en classes "spéciales", identifiés soit par le psychologue et/ou par autorité médicale comme étant:

   a) retardés mentaux éducables.
   b) problèmes psychologiques d'ordre émotif.
   c) handicapés multiples.

4.1 b) <u>Nombres d'élèves impliqués dans chaque catégorie</u>

catégorie 1	83 étudiants
catégorie 2	66 étudiants
catégorie 3	26 étudiants
catégorie 4	4 étudiants
catégorie 5	8 étudiants
catégorie 6	19 étudiants

* Ces étudiants peuvent être inclus dans la catégorie 2. De plus ceux à la catégorie 5 peuvent être aussi en catégories 3, 4 ou 6.

4.1 c) Groupe-âge et sexe

Tous les élèves de l'école de Hull, mâles et femelles, ont participé à ce projet. Ils sont âgés de 6 à 13 ans. Il est à noter qu'une classe spéciale de sixième année composée d'étudiants sur-doués n'a pas participé à ce projet parce qu'elle était déjà impliquée dans son propre projet spécialisé.

4.1 d) Localisation des enfants

Dans la plupart de nos écoles l'organisation de nos services en éducation spéciale est orientée vers les niveaux 4 et 5 du système Cascade et est basée sur les besoins des étudiants. Dans notre modèle alternatif les services sont orientés vers les niveaux 2 et 3 en s'assurant que les interventions sont bien structurées entre chaque niveau.

4.1 e) Organisation physique et humaine de l'école:

Organisation physique:

Chaque enseignant de cette école a sa propre salle de classe. Les trois aides en salle de classe ont organisé un local centralisé pour l'aménagement et la préparation du matériel S.A.R.I. Toutefois l'utilisation de ce matériel se fait en salle de classe avec les élèves.

Le spécialiste pour les problèmes d'apprentissage a un inventaire et le matériel de ressource dans sa classe. Elle observe les étudiants qui lui sont référés dans leurs locaux mais fait l'évaluation dans sa classe où il n'y a pas d'interruption.

Le spécialiste en adaptation scolaire travaille dans les classes des élèves pour la majorité du temps. Une fois par semaine, il se sert d'un atelier pour faire du bricolage avec les élèves.

Organisation humaine:

Nombre de personnes	Fonction
1 enseignant	maternelle
1 enseignant	1e année
1 enseignant	2e-3e année
1 enseignant	4e année
1 enseignant	5e année
1 enseignant	5e-6e année
1 enseignant	6e année
1 enseignant	6e sur-doués
1 enseignant	classe spéciale -déficients mentaux légers.
1 enseignant	classe spéciale -troubles graves d'apprentissage.
1 enseignant	classe spéciale -troubles graves de langage.
1 enseignant	classe spéciale - handicapés multiples.
2 enseignants	spécialistes en FL$_2$
1 enseignant	éducation physique^2

½ temps	spécialiste pour les problèmes d'apprentissage.
½ temps	spécialiste en adaptation scolaire.
3	aides en salle de classe.
1	directrice.

Nombre d'élèves	Discipline
15	maternelle
144	élémentaire
54	adaptation scolaire

4.1 f) Intervenants:

Intervenants	Fonctions	Fréquence
A. spécialiste pour difficultés d'apprentissage (demi-temps) Linda Bart	1. Diagnostique et évaluation	15%
	2. Discussion avec le professeur, organisation du programme, construction d'objectifs.	15%
	3. Evaluation des objectifs avec le professeur et les aides.	10%
	4. Suggestion de matériel didactique et des méthodes à employer.	10%
	5. Observations périodiques des enfants qui travaillent avec les aides en salle de classe.	20%
	6. Fait l'évaluation de l'enfant	10%
	7. Révision du matériel	5%
	8. Démonstration en salle de classe	5%
	9. Donne de mini-ateliers sur les nouvelles méthodes et le nouveau matériel didactique.	10%
B. spécialiste en adaptation scolaire (demi-temps) George Jelinek	1. Observation d'étudiants ayant des troubles de comportement ainsi qu'observation de la relation maître/élève.	10%
	2. Organisation de programmes avec maîtres et parents en vue d'une amélioration du comportement de l'élève. Aide le maître à exécuter le programme recommandé.	10%
	3. Rencontres avec l'équipe éducative pour évaluer le progrès des étudiants.	5%
	4. Travaille avec les étudiants soit en relation de un à un ou en petits groupes.	50%
	5. Est agent de liaison entre les institutions communautaires et l'école.	5%

..../5

	6.	Organisation et supervision du programme du midi pour étudiants avec troubles de comportement.	10%
	7.	Aide l'étudiant en période de crise et après aide à la réconciliation entre maître/élève.	10%
C. Aide en salle de classe	1.	Hors classe:	
	a)	- rassemble le programme SARI - enregistre les résultats de SARI - disribue et corrige les travaux. - construit les jeux instructifs tels que requis par le maître.	10%
	b)	- travaille individuellement avec les étudiants hors classe en vue d'implanter le programme prescrit par l'animateur en adaptation scolaire.	30%
	2.	En classe: *	
		- corrige sur place les travaux et donne un feedback. - sous la direction du maître, supervise des petits groupes au travail et au jeu. - organise des activités connexes au programme par petits groupes. - sous la direction du maître, aide aux lectures à haute voix et aux activités de compréhension.	60%

* Le rôle de l'aide en salle de classe peut varier selon le choix des priorités du maître pour mieux mener à bonnes fins le programme.

D. Psychologue	1.	Evaluation psychologique	sur demande
E. Les titulaires	1.	animation auprès des étudiants durant la journée scolaire.	85%
	2.	les activités du programme S.A.R.I.	10%
	3.	réunions avec les animateurs	sur demande
	4.	implantation des recommandations des animateurs.	5%
F. Orthophoniste	1.	rééducation du langage	20%

4.1 g) Facteurs géographiques:

L'école de Hull Elementary est une école urbaine dont la majorité des étudiants viennent de milieux ruraux ou semi-ruraux. Quelques classes sont à la fois spéciales et centralisées, ce qui veut donc dire qu'elles accueillent des étudiants provenant d'Aylmer à l'ouest, de Wakefield au nord, et de Gatineau à l'est.

4.1 h) Ententes de services avec le M.A.S.

Plusieurs demandes d'aide pour des étudiants ayant des désordes graves de comportement ont été faites auprès de la C.S.S.O.; toutefois, on nous a répondu qu'il y avait un manque de personnel et ne pouvait répondre à nos demandes. Ces cas furent éventuellement référés à la Direction de la Protection de la Jeunesse. Ces étudiants reçoivent présentement de l'aide psychiatrique et nous continuons nos liaisons entre l'école et les agences de services sociaux: - Pierre Janet, C.L.S.C., etc.

4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif global fut d'évaluer l'efficacité du programme expérimental qui saurait améliorer les habiletés en lecture des étudiants et de l'adaptation scolaire des enfants ayant des troubles de comportement. Le programme expérimental incluait l'utilisation du programme S.A.R.I.; des aides en salle de classe, d'un spécialiste pour problèmes d'apprentissage, d'un spécialiste en adaptation scolaire ainsi que le personnel régulier de l'école.

4.3 LES HYPOTHESES

Le programme expérimental sera efficace pour les enfants:

a) qui n'ont pas été identifiés comme ayant des troubles d'apprentissage ni de comportement.
b) qui sont inférieurs à la norme en lecture.
c) qui ont suivi un programme prescrit par le spécialiste en adaptation scolaire.
d) qui ont été identifiés comme ayant des troubles de comportement.
e) qui sont en classes spéciales.

Le personnel régulier de l'école appuiera fortement le programme expérimental.

4.4 ELABORATION DU MODELE D'INTERVENTION

1. La problématique:

Depuis longtemps les enseignants de l'école élémentaire de Hull ne sont pas satisfaits des habiletés de lecture de plusieurs étudiants. Puisque la lecture est essentielle à la réussite des autres sujets académiques, ces inquiétudes sont primordiales.

Plusieurs des étudiants ayant des difficultés à suivre le programme régulier et ayant besoin d'un programme individualisé n'ont pas nécessairement besoin d'être inscrits dans une classe spéciale à plein temps. Toutefois, les titulaires ne se sentent pas assez compétents pour implanter un tel programme et de plus croient qu'une telle implantation est au détriment de la classe et de plus, le temps ne permet pas une implantation efficace.

La nécessité de répondre aux besoins d'enfants ayant des problèmes graves de comportement était aussi inquiétude primordiale.

En vue de ces besoins au niveau de l'école et en vue de la nouvelle politique ministérielle pour les élèves en adaptation scolaire; nous avons opté pour un modèle d'intervention qui comprend le personnel nécessaire afin d'offrir l'appui nécessaire aux enseignants et aux élèves.

Nous constatons présentement que notre mode alternatif atteint les objectifs formulés dans le nouvel "ENONCE DE POLITIQUE ET PLAN D'ACTION POUR LES SERVICES PERSONNELS AUX ELEVES" publié par le M.E.Q.

2. Objectifs de l'intervention

Suite aux interventions accomplies par le programme expérimental, les étudiants:

a) auront marqué des gains significatifs en lecture et
b) auront fait des progrès marqués dans leur comportement.

3. Description des types d'interventions

a) Plan ré-éducatif:

La première étape implique que l'étudiant ayant de légers troubles d'apprentissage soit référé le spécialiste en méthodologie, par son titulaire et le directeur de l'école. Par la suite, le spécialiste fait une évaluation psycho-éducative de l'étudiant. Les résultats et tests utilisés sont discutés avec le titulaire. On procède ensuite à la création d'objectifs d'apprentissage que l'enfant doit rencontrer dans un délai de six semaines. Le spécialiste suggère le matériel et les méthodes à utiliser et parfois assiste l'enseignante dans les débuts de l'implantation. Un aide est disponible en classe pour assister l'enseignant dans l'implantation du programme recommandé.

Après six semaines il y a une seconde évaluation de l'étudiant par le spécialiste pour déterminer si on a atteint les objectifs. Une étude du cas est convoquée impliquant le titulaire, la direction et le spécialiste. Cette étude comprend la détermination du niveau d'intervention appropriée. D'autres objectifs sont alors établis. Là encore un programme individualisé est implanté et revisé après six semaines par l'équipe et si nécessaire un autre niveau de services est établi .

b) Plan pédagogique:

Le programme pédagogique utilisé est intitulé S.A.R.I. (Systematic Approach to Reading Instruction)

S.A.R.I. est utilisé comme supplément aux programmes de lecture de base et s'avère comme excellent outil de diagnostique auprès des enfants. Puisque SARI est utilisé dans toute l'école, il facilite l'intégration de l'enfant en difficulté d'apprentissage sur l'échelle Cascade.

Lors de l'implantation du programme, il avait été décidé que l'enseignant se servirait du programme SARI pour une période de 30 minutes par jour. Toutefois des modifications ont du être apportées au cours de l'année basées sur les besoins des étudiants et les styles particuliers d'enseignement. Quelques enseignants

l'ont intégré à leur programme régulier de lecture. Le temps alloué au programme a varié:

- dans trois classes, la moitié des étudiants participaient au programme SARI alors que l'autre moitié participaient à d'autres activités scolaires en dehors de leur salle de classe. Ceci a permis plus d'individualisation de la part de l'enseignant et des aides mais a requis double temps pour le programme S.A.R.I.

- Des niveaux I à IV, une demie heure par jour fut consacrée pour le programme S.A.R.I.

- En cinquième année, les étudiants recevaient un quart d'heure par jour durant quatre jours et une demie heure le cinquième jour. Ce temps n'était pas suffisant pour permettre aux élèves de s'impliquer adéquatement au programme.

- En sixième année, on se servait de SARI deux fois par semaine à une demie heure chacune.

Les parents des élèves du premier cycle ont reçu un compte rendu du progrès de leurs enfants avec le programme SARI. Toutefois ceci ne s'est pas produit pour les élèves du deuxième cycle.

La lecture orale n'a pas été évaluée avec SARI puisque celle-ci faisait partie du programme régulier de lecture.

c) Plan social

Le plan social, comme le plan ré-éducatif implique la référence d'étudiants ayant des troubles de comportement par le titulaire et la direction à un spécialiste dans le domaine. Le programme débute par une visite dans la salle de classe pour observer le comportement de l'étudiant en question ainsi que sa relation avec le maître. Un programme est par la suite établi ayant comme but un changement dans le comportement de l'enfant. Le spécialiste travaille directement avec l'enfant soit sur une base de un à un ou à l'intérieur d'un petit groupe. De plus le spécialiste assiste l'enseignant dans la poursuite du programme prescrit.

Dans plusieurs cas, le spécialiste a agit à titre d'agent de liaison entre l'école, les parents et les institutions extérieures.

Après avoir pris connaissance des étudiants en difficulté, le spécialiste a organisé un programme d'activités structurées à l'heure du midi. Les étudiants ayant des problèmes de comportement étaient invités à y participer ainsi que tout autre étudiant qui était intéressé.

4.5 EVALUATION DU MODELE D'INTERVENTION ET D'EVALUATION

a) Moyens d'évaluation

Les données de l'évaluation ont été obtenues au moyen de tests standardisés, de questionnaires développés à ces fins et d'interviews. Chaque moyen est discuté ci-après.

(i) Le test de lecture "Gates MacGinitie":

Les niveaux A-E, formulaire 2 ont été utilisés avec toutes les catégories d'étudiants identifiés au 4.1. Le niveau spécifique utilisé pour chaque enfant était basé sur son année de scolarité et sur ses aptitudes antécédantes en lecture.

On a fait le testing des étudiants au début juin 1981. Les résultats préalables pour les étudiants autres que ceux de première année étaient disponibles datant d'octobre 1979 et de mai 1980. Les résultats ESS (Extended Scale Scores) ont été compilés pour le vocabulaire, la compréhension et le total en aptitude de lecture. Les résultats ESS ont été utilisés puisqu'ils permettent d'observer le progrès général des élèves. Les comparaisons entre la norme et les gains pour chaque niveau ont servi de base pour évaluer l'efficacité du programme expérimental. Le nombre d'étudiants pour lesquels nous avons des données est reporté en 4.1 c. Les données normatives sont aussi reportées.

(ii) Le "Canadian Test of Basic Skills"

Nous avons obtenu les résultats pour le vocabulaire, la compréhension et l'équivalence des niveaux des dossiers scolaires des élèves. Ces tests sont administrés aux étudiants de 3e, 4e, 5e et 6e année en novembre de chaque année. Nous avons des données pour fins de comparaisons pour les années 1978, 1979 et 1980. Nous avons donc les résultats gains pour les étudiants de 1978-79 (pré-expérimental) et pour ceux de 1979-80 (expérimental).

(iii) Les objectifs SARI:

Pour chaque étudiant un dossier fut disponible permettant de vérifier le nombre d'objectifs SARI maîtrisés; ce qui nous permetterait donc de mesurer le progrès de chacun pour un lapse d'un an et de deux ans. Toutefois, nous avons jugé cet instrument inapproprié puisqu'il était un instrument servant déjà à l'enseignement du programme.

(iv) Les entrevues:

Chaque enseignant, aide, spécialiste ainsi que la direction de l'école fut interviewés par le chercheur. Les points spécifiques discutés avec chacun comprenaient:

a) le programme SARI
b) les rôles
c) le rôle des spécialistes
d) les problèmes encourus
e) la valeur de ce programme expérimental dans le futur.

(v) Les questionnaires: Les références pour problèmes de comportement.

Pour chaque enfant référé au spécialiste dans ce domaine, l'enseignant devait compléter un questionnaire afin d'identifier les problèmes spécifiques de ce dernier. Ce questionnaire a été créé par le spécialiste. A la fin de l'année, les enseignants devaient remplir un questionnaire d'évaluation du progrès de l'enfant. Ces questionnaires étaients contruits afin de permettre de refléter clairement les problèmes de chaque enfant. (Annexe "B")

(vi) Les rapports: références pour problèmes d'apprentissage

Pour chaque étudiant référé à ce spécialiste, un rapport fut établit afin d'identifier les problèmes spécifiques et indiquant les résultats des tests ainsi que les suggestions de remédiation. A six semaines d'intervales, ces rapports étaient modifiés et à la fin de l'année un rapport final était préparé pour ceux nécessitant toujours de l'aide supplémentaire. (Annexe "C")

4.5 b) Méthode d'analyse:

Il fut décidé de ne pas se servir des données des tests standardisés pour les raisons suivantes:

1) le nombre limité d'élèves
2) la variété d'habileté des élèves d'un niveau à l'autre
3) l'incapacité de mesurer l'effet de l'enseignant
4) aucun test disponible pour subvenir à certaines données essentielles.

Nous avons jugé que toutes différences perçues seraient mieux analysées par les méthodes discutées ci-dessous.

(i) Le "Gates MacGinitie"

Les résultats moyens pour les étudiants de chaque niveau, pour cette année ainsi que pour les deux années passées, ont été comparés aux normes canadiennes de l'époque.

La moyenne des résultats gains ont été reportés pour les étudiants se classant en dessous des normes canadiennes au:

1) début du programme expérimental en octobre 1979 et
2) à la fin de la première année, c.à.d. en mai 1980.

ii) Le "Canadian Test of Basic Skills"

Les résultats gains moyens en équivalence d'année de scolarité furent compilés pour le vocabulaire et la compréhension et furent comparés pour l'année pré-expérimentale (1978-79) et pour la première année du programme expérimental (1979-80).

iii) Les objectifs SARI:

Les objectifs spécifiques qui présentaient des difficultés furent reportés.

iv) Les entrevues:

Celles-ci ont été résumées par le chercheur pour chaque aspect du programme expérimental.

v) Questionnaires: Références des problèmes de comportement et d'apprentissage:

Le chercheur a revisé chacune et en a résumé les résultats.

4.5 c) Présentation des résultats

i) Le Gates MacGinitie

Aux tableaux 1 à 6, les résultats de ces tests sont présentés.

Au tableau 1, il est possible de comparer pour chaque niveau les résultats des élèves de l'école de Hull aux normes canadiennes. Les résultats ont tendance à varier tandis que les moyennes générales tendent à se rapprocher des normes. Les élèves de deuxième année semblent compter très inférieurement à la norme canadienne. Toutefois, ceci reflète probablement le fait que cette classe est composée surtout d'élèves d'aptitudes inférieures à la moyenne. A la fin de la première année la moyenne totale en lecture pour ce groupe se classait à 30 points sous la norme canadienne. Il est à noter que les élèves de sixième année se comparent favorablement à la norme canadienne. La "crème" des élèves de sixième année ne figurent toutefois pas au programme expérimental puisqu'ils suivent un programme enrichi en classe spéciale.

Les données au tableau 2 ont tendance à appuyer la proposition que les élèves de l'école de Hull ne diffèrent pas tellement des groupes de normes canadiennes. Leurs gains sont semblables à ceux anticipés aux groupes normés.

Le tableau 3 met en évidence plus de gains pour le groupe de l'école de Hull que ceux des normes canadiennes. Les gains sur une période de deux ans semblent favoriser les élèves de Hull à l'exception de la troisième année. Ceci s'explique peut-être par le fait que les étudiants ayant des problèmes graves d'apprentissage étaient inclus dans ce groupe.

Les tableaux 4 et 5 nous offrent des données intéressantes. Il est très encourageant de noter que les élèves qui ont une performance généralement sous la moyenne font des gains supérieurs à ceux anticipés. Ceci est surtout évident au tableau 5 où figurent les données pour les 2 années du programme. Dans chaque cas, la moyenne de gain est considérablement supérieure aux groupes normés.

Au tableau 6 figurent les données pour les groupes spéciaux. Il est difficile ici de tirer des conclusions basées sur ces données et sur le nombre d'individus qui ont fait les tests. Il est intéressant de noter la grande marge des gains obtenus pour les étudiants référés au spécialiste en problèmes d'apprentissage. Il y a un parallèle marquant aux résultats de l'année précédente.

Le tableau 7 montre les gains basés sur les résultats en année de scolarité pour l'année pré-expérimentale et pour la première année du programme. Il semble y avoir peu de différence aux gains pour le vocabulaire et la compréhension pour ces deux années.

TABLEAU 1

Normes canadiennes (50e percentile) et Moyennes des post-tests en résultats ESS pour les élèves de l'École de Hull aux tests de lecture Gates MacGinitie.

		VOCABULAIRE		COMPREHENSION		TOTAL	
NIVEAU	NOMBRE D'ETUDIANTS	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNES
1	15	373.8	382	336.5	337	363.5	368
2	22	409.1	433	376.2	430	397.3	431
3	19	467.6	464	461.3	468	465.3	465
4	37	486.5	492	485.6	493	485.3	494
5	27	540.6	518	532.5	516	536.3	516
6	23	540.6	539	543.8	537	542.2	537

TABLEAU 2

Moyenne ESS des gains pour groupes Normes Canadiennes et pour l'École de Hull en Vocabulaire, Compréhension et Total du test de lecture Gates MacGinitie (mai, 1980 à mai 1981).

		VOCABULAIRE		COMPREHENSION		TOTAL	
NIVEAU	NOMBRE D'ETUDIANTS	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNES
2	15	46.2	51	98.9	93	56.6	63
3	14	32.3	31	15.9	38	30.4	34
4	33	26.1	28	32.1	25	31.8	29
5	21	24.1	26	17.1	23	23.2	22
6	21	24.4	21	33	21	29.8	21

* *Les résultats pour le niveau 1 ne sont pas disponibles puisqu'il n'y a aucun pré-test pour ces étudiants.*

TABLEAU 3

Moyenne des gains sur 2 ans pour groupes Normes Canadiennes et pour les Étudiants de l'École de Hull aux tests de lecture Gates MacGinitie en Vocabulaire, Compréhension et Total (octobre 1979 à mai 1980).

		VOCABULAIRE		COMPREHENSION		TOTAL	
NIVEAU	NOMBRE D'ETUDIANTS	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNES	HULL	NORMES CANADIENNE
3	17	64.9	69	108.3	108	77.9	83
4	36	59.6	53	86.4	61	68.6	59
5	26	52.8	47	44.2	46	49.8	46
6	21	58.8	39	50.2	37	56.3	37

* Les résultats pour le niveau 2 ne sont pas disponibles puisque nous n'avons pas les résultats ESS pour eux depuis octobre 1979.

TABLEAU 4

Moyenne ESS gains TOTAL (Gates MacGinitie) pour les étudiants inférieurs à la norme au début de l'année scolaire 1980-81.

• NIVEAU	NOMBRE D'ETUDIANTS	MOYENNE DES GAINS	MOYENNE DES GAINS NORMES CANADIENNES
2	10	56.4	63
3	5	34.4	34
4	21	68.6	29
5	4	8.5	22
6	10	34.2	21

• Les résultats gains n'ont pu être calculés pour le niveau puisqu'il n'y a aucun pré-test.

TABLEAU 5

Moyenne ESS - gains TOTAL (Gates MacGinitie) pour les étudiants inférieurs à la norme au début du programme expérimental (octobre 1979 à mai 1981)

* NIVEAU (1980-81)	NOMBRE D'ETUDIANTS	MOYENNE DES GAINS	MOYENNE DES GAINS NORMES CANADIENNES
3	6	97.0	83
4	24	70.5	59
5	15	52.0	46
6	12	65.5	37

* Les résultats "gains" pour les étudiants du niveau 2 n'ont pu être calculés puisque nous n'avons pas les résultats ESS pour eux d'octobre 1979.

TABLEAU 6

Moyenne ESS des résultats "Gains" (Gates MacGinitie) pour les groupes spéciaux - année scolaire 1980-81.

NIVEAU	NOMBRE D'ETUDIANTS	VOCABULAIRE	COMPREHENSION	TOTAL
Education spéciale I	6	32.2	63.3	46.0
Education spéciale II	7	3.6	38.7	19.0
* Références au spécialiste en problèmes d'apprentissage	16	39.6	34.3	33.3

* Les gains marqués varient de 2 à 78 pour le Vocabulaire, de 127 à 145 pour la Compréhension et de 19 à 99 pour le Total.

TABLEAU 7

Les gains en équivalence d'année de scolarité pour le Vocabulaire et la Compréhension (Canadian Test of Basic Skills) pour les étudiants de l'École de Hull.

ANNEE	GAINS - EQUIVALENCE EN ANNEE DE SCOLARITE VOCABULAIRE	COMPREHENSION
1978-79 (Pré-expérimental)	.99	1.04
1979-80 (Expérimental)	1.1	1.025

ii) Interviews

Dans cette partie, des commentaires seront donnés pour les aspects spécifiques du programme expérimental. La conclusion portera une évaluation globale de tout le programme.

a) SARI:

L'équipe était, en général, très satisfaite du programme SARI. Chaque enseignant y a apporté des modifications particulières afin de l'adapter à son propre style d'enseignement ainsi qu'à ses élèves. Ils sont tous d'accord que le programme SARI a aidé à améliorer les aptitudes en lecture. Il semble que SARI était surtout important pour les élèves du 1er cycle et pour ceux ayant besoin de cours de rattrapage. Il y eu quelques inquiétudes lors de l'implantation du SARI à l'école. Les enseignants sentaient ce besoin d'aide supplémentaire. Sans le secours des aides en salle de classe, il sera extrêmement difficile d'utiliser SARI l'an prochain. Les plus grands avantages de ce programme ont été identifiés par:

1. la valeur diagnostique permettant d'identifier les problèmes en lecture;
2. l'individualisation du programme pour chaque étudiant et
3. chaque étudiant peut réussir.

En implantant SARI dans les autres écoles, les enseignants ont à noter que le besoin d'aide supplémentaire est essentiel. Il a été suggéré d'implanter le programme un niveau à la fois avec l'aide d'un moniteur sur place pour cette implantation.

b) Les aides en salle de classe:

Les aides furent un atout au programme. Sans eux, le programme aurait dû être limité à quelques étudiants seulement. Les aides furent surtout précieux lors de communications avec les parents. Ceci est peut-être dû au fait que les aides étaient eux-mêmes des parents. On leur a accordé beaucoup plus de responsabilité la deuxième année puisque les enseignants leur faisaient plus confiance dans leurs habilités. Chaque aide était en réalité tuteur d'un petit groupe ou d'un individu.

c) Le spécialiste pour problèmes d'apprentissage:

Les sentiments varient à ce sujet. Plusieurs enseignants auraient voulu que ce spécialiste ait, en plus de sa tâche régulière, un rôle d'enseignant comme tel. Dans plusieurs cas, les enseignants qui référaient des étudiants à ce spécialiste connaissaient déjà les problèmes de ces derniers et avaient déjà une bonne idée de l'aide requise. Ce phénomène explique peut-être pourquoi les enseignants auraient voulu voir le spécialiste enseigner. En réalité, ce sont les aides qui ont souvent subvenu au rattrapage des élèves. Le spécialiste s'est senti lui-même frustré et sous-employé. Sa satisfaction au travail semblait venir surtout de son rapport aves les aides plutôt que de celui avec les enseignants.

La participation aux ateliers, organisés par ce spécialiste, était minime. On doit donc en conclure qu'ils ne comblaient pas les besoins.

d) Le spécialiste pour les problèmes de comportement:

Les enseignants étaient enthousiasmés par le travail de ce spécialiste. Quoique ne travaillant pas directement avec beaucoup d'élèves en classes régulières, son travail avec quelques individus semble avoir subvenu à un vrai besoin et par conséquent a apporté des changements très positifs au comportement de ces derniers. Malgré le nombre limité de contacts directs, les autres étudiants ont aussi profité de ces services par ricochet en diminuant de beaucoup les problèmes à l'intérieur des salles de classe et dans toute l'école.

e) Conclusion:

En guise de conclusion globale pour le programme, les enseignants donnent priorité pour la continuation avec le spécialiste en comportement et les aides en salle de classe. Avec les aides en salle de classe, les enseignants endosseraient SARI. Dans son rôle actuel, le spécialiste en adaptation scolaire n'a pas reçu l'appui qu'ont reçu les autres aspects du programme. Il n'est pas certain qu'un changement de rôle résulterait en une plus grande priorité.

iii) Les questionnaires: Spécialiste en comportement

Les enseignants ont évalué les changements de comportement des étudiants qui furent référés au spécialiste. Dans chaque cas, ils ont constaté une amélioration flagrante. Pour certains, il y avait encore des problèmes mais le comportement était définitivement amélioré. Nous pouvons donc présumer que pour certains étudiants, l'amélioration est permanente, mais que pour beaucoup les changements ne seraient que temporaires sans la présence et l'aide de ce spécialiste. Sans cette ressource, nous croyons que les étudiants qui ont été référés auraient causé de plus grands problèmes.

iv) Rapports: Références des problèmes d'apprentissage

Ces rapports furent utiles pour faire le diagnostic des problèmes et à y identifier les moyens de remédiation. Dans certains cas, les objectifs pour la remédiation n'étaient pas clairement et spécifiquement établis. Des améliorations générales ont été notées pour chaque élève lors des évaluations qui avaient lieu à six semaines d'intervales. Toutefois, dans certains cas, nous pouvons présumer que ces améliorations auraient été marquées sans que l'enfant ait été référé. Il nous est donc très difficile d'évaluer le succès de cet aspect du programme. Les variantes des résultats "gains" marquées au Gates MacGinitie nous portent à douter des avantages de cette ressource pour certains étudiants.

4.5 d) Interprétation et discussion:

Ici, nous discuterons des résultats par rapport aux divers aspects du programme expérimental. Tel que mentionné plus tôt dans ce rapport, il est difficile d'attribuer les résultats à un aspect spécifique du programme expérimental. Toutefois certaines données obtenues nous permettent de suggérer que certains aspects du programme ont mieux réussi que d'autres.

Premièrement, nous discuterons de l'impact du SARI et des aides en salle de classe.

La responsabilité première des aides en salle de classe était le programme SARI. Toutefois, elles ont aussi aidé avec les élèves référés au spécialiste en problèmes d'apprentissage.

Les résultats du Gates MacGinitie, du C.T.B.S. et des entrevues semblent très révélateurs aux fins d'évaluation.

En comparant les résultats ESS avec ceux des groupes normés, il n'est pas évident que le programme expérimental fut efficace puisque les résultats ne diffèrent pas tellement des normes canadiennes. On tire à peu près la même conclusion en examinant les résultats ESS pour l'année scolaire 1980-81. Ce qui appuie de plus cette évidence sont les résultats des C.T.B.S. On y voit peu de différence de gains entre l'année pré-expérimentale et la première année du projet. Toutefois, les résultats "gains" sur une période de 2 ans (cf. tableau 3, p.) démontrent que les étudiants de l'école de Hull, en général, ont obtenu des résultats supérieurs aux groupes normes canadiennes.

Depuis quelques années nous avons vu un déclin rapide dans la population de la clientèle de l'école de Hull. La tradition nous démontre que ce sont surtout les familles les plus affluentes qui déménagent ailleurs. Ceci peut possiblement expliquer les résultats ci-haut mentionnés. Cependant si cette supposition s'avère réelle, les résultats sont d'autant plus encourageants pour les élèves de l'école de Hull en comparaison à la norme canadienne.

Les résultats des élèves en classe spéciale sont assez difficiles à interpréter puisque nous n'avons aucun barème standardisé de comparaison. Nous avons donc très peu à dire à propos des résultats sauf, que les enseignantes ont beaucoup appuyé l'utilisation du SARI et des aides en salle de classe.

En examinant les résultats des étudiants qui se sont classés sous les normes canadiennes, ces derniers appuyent le programme expérimental. Ceci n'est toutefois pas très évident pour l'année scolaire 1980-81 (cf. tableau 4, p.) mais cependant très évident si l'on examine les résultats sur une période de deux ans (cf. tableau 5, p.). Pour chacun des quatre niveaux, les gains des étudiants sont nettement supérieurs à ceux des groupes normés. On doit faire la remarque qu'une régression vers la moyenne peut contribuer à ces gains. Toutefois, dans chaque cas, les gains sont tellement supérieurs à la norme pour suggérer fortement que le programme à beaucoup aidé ces étudiants.

Au rapport de l'an passé nous avons indiqué que les étudiants de l'école de Hull ne se comparaient pas favorablement au pré-test avec ceux des groupes normes canadiennes ni avec ceux de l'école d'Aylmer. Toutefois la première année, ils avaient tendance à marquer des progrès supérieurs à ceux d'Aylmer. Il semble donc possible que les gains marqués par les élèves de Hull leur a permis de se rapprocher plus près des normes canadiennes. Il semble que la marge entre les deux aurait diminuée et que les élèves de Hull en auraient bénéficié; surtout ceux qui n'étaient pas très forts en lecture

avant le programme expérimental.

Les réactions des enseignants appuient fortement la conclusion que les élèves sont meilleurs en lecture grâce au programme expérimental.

Il nous a été suggéré d'examiner et de reporter le nombre d'objectifs SARI maîtrisés par les élèves. Toutefois cet exercise ne donnerait pas une évaluation adéquate du SARI puisqu'il ne répondrait pas au désir de savoir si maîtriser les objectifs SARI résulte en une amélioration académique. Donc, même si un progrès a été marqué dans la maîtrise des objectifs, ce dernier ne servira pas comme évidences aux résultats du programme expérimental.

Les conclusions suivantes, nous pensons, peuvent s'ensuivrent

1. Les résultats appuient fortement l'hypothèse que le programme expérimental a contribué à l'amélioration des habiletés en lecture des étudiants qui se catégorisaient inférieurs aux normes canadiennes en lecture.

2. Il ne semble pas y avoir d'évidence pour appuyer l'hypothèse que le programme fut efficace pour les enfants plus doués.

3. Les résultats auraient peut-être été différents si la population scolaire composée de famille plus économiquement favorisée n'était pas déménagée de la communauté.

4. Les résultats appuient sans équivoque le rôle du spécialiste en troubles de comportements. Les questionnaires aux enseignants appuient aussi cette affirmation. Les entrevues avec le personnel affirment que non seulement les enfants référés à ce spécialiste ont bénéficié, mais que toute la bonne marche de l'école en a bénéficié.

5. La contribution du spécialiste en problèmes d'apprentissage est moins claire. Quelques enseignants étaient enthousiasmés, tandis que d'autres moins envers la contribution de cette personne ressource. Les résultats du Gates MacGinitie confirment cette ambivalence. Quelques-uns des cas référés ont obtenu des réductions flagrantes aux résultats tandis que d'autres ont marqué un grand progrès. Tel qu'indiqué au rapport de l'année précédente, il y a un besoin d'identification du type d'élèves apte à bénéficier de cette ressource. Il y aurait lieu aussi de spécifier le rôle exact de cette personne. Plusieurs enseignants voient une nécessité pour cette personne d'avoir un rôle d'enseignant.

En évaluant le programme globalement, il semble qu'il fut un succès.

i) Les étudiants qui en ont bénéficié le plus sont ceux qui étaient inférieurs à la norme et ceux qui avaient des problèmes de comportement.

ii) Quelques étudiants référés au spécialiste en problèmes d'apprentissage ont beaucoup bénéficié, tandis que d'autres semblent avoir regressés.

iii) Aucune évidence conclusive est disponible en ce qui a trait à l'efficacité du programme pour les étudiants qui:

a) n'avaient pas de problèmes de comportement ni de problèmes académiques.

b) qui étaient en classes spéciales.

iv) Le personnel de l'école appuie fortement le programme.

5. IMPACT SOCIAL

5.1 Mesures d'information:

Le chercheur et le coordonnateur ont rencontré le personnel de l'école et le personnel du projet pilote en début d'année afin de les remercier pour leur travail de l'an passé et de les informer de la reconduction du projet pour 1980-81.

Plusieurs ateliers ont été organisés après la classe afin de reviser la nature et la portée du projet. Une direction constante a rassuré le personnel et a aidé à identifier leurs rôles ainsi que les techniques d'implantation.

La directrice de l'école a informé les parents de l'existence du programme.

Les enseignants, lors de rencontres avec les parents, ont fourni des détails et explications supplémentaires.

5.2 Les attitudes envers le programme:

a) Les enseignants: L'attitude des enseignants fut positive en ce qui a trait à la majorité des aspects du programme. Tel que noté au préalable dans ce rapport; la contribution des aides en salle de classe ainsi que celle du spécialiste en comportement est appuyé de tous. Le SARI reçoit l'approbation à la condition d'y avoir du personnel supplémentaire pour assister à son implantation et à son application. Le rôle du spécialiste en comportement n'a pas reçu l'approbation de plusieurs des enseignants.

b) Les étudiants: Les étudiants ont pour la plupart beaucoup apprécié le programme SARI. Chacun pouvait y réussir puisque le programme était individualisé au niveau de chacun. Ceux référés au spécialiste en comportement ont trouvé l'expérience enrichissante. L'attitude des étudiants envers les aides en salle de classe et envers le spécialiste en problème d'apprentissage est très difficile à évaluer. En général, ils semblaient apprécier les aides en salle de classe; et au premier cycle, ces derniers étaient considérés nuls autres que des enseignants.

c) Les parents: Les attitudes des parents ont été quasi impossible à évaluer. Seulement ceux du premier cycle étaient au courant du progrès de leur enfant dans le programme SARI. Ils étaient probablement au courant qu'il y avait des aides en salle de classe. Les aides en salle de classe nous rapportent que les parents qui prenaient la peine de s'informer avaient une attitude

positive envers le programme.

6. Recommandations:

Nous voulons vous faire part des recommandations suivantes:

I. Le programme SARI devrait servir dans d'autres écoles, surtout celles qui desservent une clientèle d'étudiants désavantagés. Ce programme est recommandé vu son insistance sur le diagnostic et sur l'individualisation. Toutefois; si l'on considère l'implantation du SARI, il est recommandé:

i) d'avoir des ressources additionnelles pour l'implantation. Celles-ci pourraient être des aides en salle de classe, des enseignants mis en disponibilité, etc...

ii) d'établir des horaires permettant l'utilisation du SARI pour un temps adéquat et sur une base régulière, c'est-à-dire 10 à 20 minutes pour le premier cycle et de 30 à 45 minutes pour le deuxième cycle.

iii) d'y prévoir un endroit, lors d'aménagement, où les aides en salle de classe puissent y faire leurs préparations.

iv) d'y prévoir un matériel didactique adéquat pour chaque objectif du SARI.

v) d'y inclure les objectifs de lecture orale comme partie intégrante du SARI.

vi) de l'implanter dans une classe à la fois. Les enseignants ayant de l'expérience avec SARI devraient faire partie de l'équipe d'implantation.

vii) d'y avoir un contrôle et une supervision adéquate de la part de l'administration.

II. Il est recommandé qu'une équipe composée de spécialistes et d'aides en salle de classe soit disponible pour les écoles considérant l'implantation de nouvelles phases du système en Cascades. Avec cette approche, l'enseignant reçoit de l'aide individuelle ou avec l'enfant afin de permettre l'intégration totale de l'étudiant. Ce dernier n'a plus à sortir de la classe pour recevoir de l'aide spécialisée puisque son tuteur devient ainsi le spécialiste.

Il n'y a pas de formule uniforme pour déterminer le nombre exact de personnel requis pour l'implantation d'un tel programme puisque le tout peut varier selon le type de clientèle à chaque année. Les normes devraient être établies après étude adéquate de la clientèle à desservir; celle-ci étant évidemment différente à chaque année. On peut toutefois affirmer que suite à l'implantation, une réduction de personnel est possible sans toutefois éliminer tout le personnel de surplus. Au moins une personne (spécialiste ou aide) doit demeurer pour toute la durée de l'application du programme.

III. Il est recommandé qu'un spécialiste en problèmes de comportement devrait être disponible aux écoles ayant des étudiants de ces problèmes. Ici encore, la norme variera selon le type de clientèle et les sortes de problèmes. Un bon rapport entre le MAS et le MEQ afin de rendre le service adéquat à ces élèves.

Afin d'adéquatement mesurer le progrès de comportement, une grille de mesures à cotes multiples doit être établie, maintenue et modifiée tout au long du programme. Ceci est un outil indispensable pour atteindre des résultats permanents.

7. Sommaire du projet:

Nous reconnaissons la difficulté de faire une recherche adéquate dans un milieu scolaire. Plusieurs variables sont difficiles ou impossibles à contrôler. A cause de ces problèmes, nous ne pouvons être assurés à 100% de nos conclusions.

En dépit de ces facteurs, le chercheur se sent confortable avec la conclusion que le projet fut un succès et que plusieurs étudiants en ont profité au point de vue académique, comportement et social. Les contributions les plus importantes sont: les aides en salle de classe, le programme SARI et le spécialiste en problèmes de comportement. Le programme SARI sans les aides en salle de classe ne serait pas efficace ainsi que les aides ne seraient probablement pas efficaces sans un programme défini tel que le SARI. Le spécialiste en comportement est très utile pour les élèves ayant des problèmes dans ce domaine.

8.

BUDGET

	Crédits alloués	Dépenses réelles
2 animateurs	$21,000.00	$21,000.00
3 aides en salle de classe	$25,500.00	$25,500.00
avantages sociaux	$ 3,960.00	$ 3,960.00
frais de voyage	$ 250.00	$ 500.00
services	$ 300.00	$ 300.00
chercheur	$ 8,000.00	$ 8,000.00
Approvisionnement SARI		$ 400.00
Matériel de rattrapage		$ 950.00
Matériel pour les animateurs		$ 400.00
Travail de secrétaire		$ 500.00
Approvisionnement de bureau (Xerox, etc.)		$ 100.00
Conseillère en adaptation scolaire		$ 6,000.00
	$59,010.00	$67,310.00

9. IDENTIFICATION

Nom du responsable du projet:

Eleanor Botner

Nom du chercheur principal embauché par la Commission Scolaire et rédacteur de ce rapport:

Dr. Marvin Boss

Signature du Directeur Général:

Date: Le 5 novembre 1981.

ANNEXE "A"

RESULTATS DES TESTS

Résultats des tests de lecture Gates MacGinitie
octobre 1979, mai 1980 et mai 1981
(candidats 1980-81 seulement)

Classe spéciale I

CANDIDATS	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981
1	* ---	253	326	---	106	220	---	195	298
2	354	376	390	170	313	378	305	357	386
3	* ---	336	363	---	253	357	---	317	365
4	303	342	371	199	290	363	278	332	372
5	---	---	336	---	---	192	---	---	298
6	---	---	303	---	---	160	---	---	265
7	* ---	376	401	---	337	378	---	365	392
8	* ---	347	376	---	253	290	---	323	350

* Les résultats "Readiness" n'étaient pas disponibles en octobre 1979 pour ces étudiants.

Classe spéciale II

CANDIDATS	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981
9	342	394	401	279	363	363	326	378	383
10	416	---	416	414	---	436	412	---	422
11	406	401	414	360	346	417	389	378	414
12	373	390	424	391	417	388	381	397	413
13	---	475	474	---	371	482	---	430	474
14	413	445	428	353	416	482	391	432	442
15	413	474	430	391	407	473	405	437	442
16	444	464	497	417	496	476	432	472	487
17	---	---	416	---	---	403	---	---	415
18	---	---	424	---	---	384	---	---	408

NIVEAU I

CANDIDAT	VOCABULAIRE	COMPREHENSION	TOTAL
19	376	337	365
20	406	363	390
21	401	351	384
22	280	220	270
23	376	351	370
24	398	363	386
25	401	378	392
26	331	307	332
27	319	274	314
28	371	319	357
29	398	371	388
30	401	332	378
31	416	431	414
32	288	220	276
33	445	431	437

NIVEAU II

CANDIDAT		VOCABULAIRE		COMPREHENSION		TOTAL	
		mai 1980	mai 1981	mai 1980	mai 1981	mai 1980	mai 1981
34		---	401	---	431	---	405
35		---	393	---	416	---	397
36	répètent	326	376	192	243	290	338
37	le	303	319	160	220	265	294
38	niveau I	---	336	---	160	---	290
39		458	461	378	442	417	453
40		303	381	177	247	270	331
41		---	444	---	409	---	430
42		413	414	319	346	380	388
43		413	517	363	602	394	540
44		367	359	265	384	338	367
45		312	397	265	247	305	350
46		371	424	253	384	338	408
47		312	381	192	357	281	361
* 48		398	417	351	384	382	406
49		376	461	265	560	343	492
50		367	385	378	409	374	392
51		---	359	---	313	---	342
52		---	534	---	513	---	530
53		326	394	319	371	335	380
54		387	439	357	442	378	439
55		---	408	---	417	---	408

* Répète le travail du niveau II. Les résultats en octobre 1979 étaient: Vocabulaire 342, Compréhension 184 et Total 300.

NIVEAU III

CANDIDAT	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1980	mai 1980	mai 1981
56	379	---	409	319	---	365	359	---	393
57	296	335	407	155	261	391	256	304	403
58	373	412	437	259	302	388	339	375	421
59	379	397	419	287	354	334	350	378	391
60	384	427	461	325	470	456	363	439	458
61	445	464	508	353	497	522	407	479	514
62	413	414	439	377	461	334	400	426	407
63	423	468	476	468	513	516	432	484	495
64	---	---	469	---	---	490	---	---	474
65	474	499	497	468	507	470	475	501	484
66	434	491	497	429	470	531	432	484	511
67	423	417	464	343	427	428	394	417	450
68	384	---	475	383	---	527	383	---	493
69	401	448	516	383	484	482	394	457	496
70	---	408	---	---	451	---	---	417	---
71	---	---	452	---	---	395	---	---	434
72	393	448	518	399	513	601	394	470	547
73	409	431	457	353	461	507	389	439	472
74	458	486	539	468	554	537	463	510	540
75	401	---	445	360	---	490	387	---	458

NIVEAU IV

CANDIDAT	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981
76	412	407	430	350	375	350	388	395	405
77	444	450	491	442	473	498	440	456	493
78	414	433	461	363	395	456	394	422	458
79	405	399	443	350	375	449	384	391	444
80	427	439	480	384	395	490	410	426	482
81	412	416	445	321	399	403	380	413	434
82	435	443	457	409	456	482	424	446	464
83	414	443	480	409	449	527	410	444	496
84	359	461	469	409	440	572	382	453	501
85	365	403	457	350	295	403	364	364	440
86	435	437	457	451	464	518	437	444	474
87	414	469	481	358	449	483	392	461	482
88	431	445	462	417	403	380	424	434	431
89	448	469	492	432	507	476	443	482	484
90	439	452	492	396	518	503	421	472	498
91	417	430	492	396	440	483	408	434	487
92	---	464	---	---	507	---	---	479	---
93	475	503	539	461	561	578	470	528	555
94	483	518	539	451	537	590	470	528	560
95	394	413	453	346	412	476	375	415	460
96	435	507	564	432	554	493	432	525	530
97	408	461	503	384	498	433	397	472	469
98	457	486	528	417	436	531	440	464	530

NIVEAU IV (SUITE)

99	453	474	503	423	490	503	440	479	503
100	408	439	508	423	490	486	410	453	498
101	417	464	508	363	388	424	397	436	469
102	534	564	564	507	561	614	525	564	587
103	393	---	396	294	---	350	361	---	366
104	372	443	435	310	507	493	350	461	460
105	444	461	508	348	419	531	410	446	517
106	435	450	481	272	375	403	386	424	449
107	475	---	546	556	---	546	501	---	545
108	401	469	471	371	490	522	388	474	495
109	475	518	528	507	569	601	487	540	555
110	424	464	528	492	527	531	461	488	530
111	448	486	508	442	498	522	443	489	514
112	---	---	481	---	---	522	---	---	500
113	372	---	420	298	---	343	347	---	392

NIVEAU V

CANDIDAT	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981
114	474	508	546	540	546	601	496	523	567
115	504	535	557	556	537	516	525	534	540
116	475	513	546	526	483	522	493	498	534
117	---	---	471	---	---	454	---	---	460
118	546	501	552	581	522	503	562	513	530
119	499	539	557	464	546	578	482	542	567
120	486	---	528	415	---	441	458	---	487
121	480	508	508	403	503	531	450	506	517
122	453	507	513	423	473	467	440	489	490
123	503	557	544	470	546	558	490	553	550
124	507	---	602	527	---	601	515	---	602
125	491	535	539	436	470	578	467	503	555
126	468	464	508	461	498	503	466	474	506
127	464	471	513	403	441	424	443	455	472
128	461	523	535	507	486	578	474	506	553
129	453	474	471	432	436	433	443	458	452
130	528	---	557	527	---	590	525	---	572
131	486	---	557	473	---	537	479	---	547
132	464	528	546	436	546	510	453	534	530
133	499	523	581	456	499	510	479	511	545
134	544	552	574	554	601	583	548	572	578
135	507	591	602	554	590	614	525	592	609
136	491	518	546	554	546	561	515	503	553
137	524	539	564	503	561	561	514	547	564
138	431	---	435	492	---	415	443	---	424
139	516	535	554	527	590	565	521	555	558
140	499	518	591	554	561	644	521	534	619

NIVEAU VI

CANDIDAT	VOCABULAIRE			COMPREHENSION			TOTAL		
	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981	oct. 1979	mai 1980	mai 1981
141	465	525	591	483	578	569	472	547	583
142	439	462	492	436	454	467	437	455	479
143	489	535	549	516	578	544	500	553	547
144	499	518	539	464	467	531	482	493	534
145	474	535	570	518	537	590	489	534	583
146	507	492	518	518	454	476	510	472	498
147	429	435	453	460	433	460	442	431	452
148	464	476	497	456	499	510	461	487	503
149	474	508	539	527	503	546	493	506	542
150	524	564	554	548	590	583	534	578	563
151	570	651	641	630	588	646	597	627	645
152	---	471	518	---	476	503	---	472	511
153	465	481	535	516	476	516	487	479	528
154	503	535	602	581	569	644	534	547	632
155	503	552	564	490	546	590	498	547	578
156	476	539	528	440	510	510	460	525	519
157	500	539	564	503	454	510	500	495	540
158	535	539	552	564	516	614	547	530	578
159	500	535	557	528	537	614	511	534	583
160	486	578	570	349	499	546	438	509	560
161	---	---	427	---	---	415	---	---	417
162	439	---	528	498	---	554	456	---	540
163	513	557	546	510	561	569	511	560	555

ANNEXE "B"

HULL ELEMENTARY SCHOOL
2 Millar Street,
HULL, QUEBEC

STUDENT REFERRAL

DATE: _____ TEACHER: _____

NAME: _____ LEVEL: _____

DATE OF BIRTH: _____

STUDENT PROFILE:

SPECIFIC ACADEMIC DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

SPECIFIC BEHAVIOR DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

STRENGTHS: _____ WEAKNESSES: _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

RESOURCE PERSON: _____

OBSERVATION IN CLASS: _____

_____

_____

_____

SUGGESTED METHOD OF SOLVING DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

ANNEXE "B"

HULL ELEMENTARY SCHOOL
2 Millar Street,
HULL, QUEBEC

STUDENT REFERRAL

DATE: _____ TEACHER: _____

NAME: _____ LEVEL: _____

DATE OF BIRTH: _____

STUDENT PROFILE:

SPECIFIC ACADEMIC DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

SPECIFIC BEHAVIOR DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

STRENGTHS: _____ WEAKNESSES: _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

RESOURCE PERSON: _____

OBSERVATION IN CLASS: _____

_____

_____

_____

SUGGESTED METHOD OF SOLVING DIFFICULTIES: _____

_____

_____

_____

NAME:

	YES	NO
1. Does the child raise his/her hand when assistance is needed?		
Comments:		
2. Does the child respond appropriately when called?		
Comments:		
3. Does the child frequently call for assistance?		
Comments:		
4. After assistance is given does the child return to his/her desk?		
Comments:		
5. Is the child capable of staying at his/her seat for 20 minutes and does required task without getting distracted?		
Comments:		
6. Does the child speak out without permission?		
Comments:		
7. Does the child use inappropriate language in class?		
Comments:		
8. Does he/she get easily upset?		
Comments:		

9. If yes, what does the child do? _____

_____

_____

10. What are the child's strengths?

1. _____
2. _____
3. _____

11. What are the child's weaknesses?

1. _____
2. _____
3. _____

12. Does the child interact appropriately with his/her peers? ___ ___

Comments: _____

_____

_____

13. Would you name any specific behaviour that is interfering with the child's learning while in class.

_____

_____

_____

14. On a scale from one to five, i.e. poor to very good general behaviour, what would you give this child, using the class as a base?

Comments: _____

_____

_____

_____

_____

NAME:

_____

RATE THE IMPROVEMENTS IF ANY ON THE DIFFICULTIES INDICATED IN SEPTEMBER.

0 to 5 SCALE.

1. Physically abusive to peers. _____
2. Impulsive behaviour in classroom. _____
3. Disregard for authority. _____
4. Self Image. _____
5. Disruptive while seeking attention. _____
6. Regard for authority. _____
7. Interaction with teacher. _____
8. Ability to accept consequence for his behaviour. _____
9. Ability to follow classroom routine. _____
10. Name a specific behaviour or attitude that has changed the most since September. (less physcial abuse and loudness.)
11. From 0 to 5 what would you give this child? _____
12. Do you feel that this child has benefited from the program set up by yourself and the child-care worker? Can you indicate the change?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

REFERRAL FORM FOR: _____

DATE: _____

STUDENT'S NAME: _____ DATE OF BIRTH: _____

TEACHER'S NAME: _____ LEVEL: _____

REASON FOR REFERRAL: _____

WHAT HAS BEEN TRIED SO FAR: _____

TEST MATERIALS & RESULTS: _____

POST TEST & RESULTS: _____

GATES MACGINITIE TEST:

PRETEST: _____

POSTEST: _____

..../2

OBJECTIVES, MATERIALS & TECHNIQUES:

LA PROVINCE DE QUEBEC
La municipalité scolaire de Western Québec
Les comtés d'Abitibi Est, d'Abitibi Ouest, de Gatineau, de Hull, de Papineau, de Pontiac, de Rouyn-Noranda et de Témiscamingue.

A la réunion ordinaire du Conseil des commissaires pour la Commission scolaire régionale protestante de Western Quebec tenue à la Polyvalente du Pontiac, Shawville, Québec, le 15 août 1981 à 9:30. Les membres présents étaient les commissaires Blaney, Brown, Eades, Greig, Hill, Howse, Kilgour, Lang, MacKechnie, Mathias, Neville, Pirie, Poirier, Pudifin, Semple, Simmons, Smith, Strutt et Waddell qui constituaient un quorum. M. Basil Howse présidait à la séance.

Le Directeur général - M. H.A. Macdonald, le Directeur général adjoint (Directeur du Personnel) - M. C.A. MacTavish et la Secrétaire générale étaient aussi présents.

C-81/82-32 Projet pilote en adaptation scolaire (Mme Botner)
IL A ETE PROPOSE par le commissaire Neville que cette assemblée approuve du dépôt en adaptation scolaire intitulé «Programme alternatif pour les enfants avec problèmes de comportement et d'apprentissage».

Adoptée à l'unanimité.

Certifié copie conforme du Recueil des procès-verbaux ce jeudi 27 août 1981.

La Secrétaire générale

S. Kenward (Mme)

LA PROVINCE DE QUEBEC
La municipalité scolaire de Western Québec
Les comtés d'Abitibi Est, d'Abitibi Ouest, de Gatineau, de Hull, de Papineau, de Pontiac, de Rouyn-Norarda et de Témiscamingue.

A la réunion ordinaire du Conseil des commissaires pour la Commission scolaire régionale protestante de Western Quebec tenue à la Polyvalente du Pontiac, Shawville, Québec, le 15 août 1981 à 9:30. Les membres présents étaient les commissaires Blaney, Brown, Eades, Greig, Hill, Howse, Kilgour, Lang, MacKechnie, Mathias, Neville, Pirie, Poirier, Pudifin, Semple, Simmons, Smith, Strutt et Waddell qui constituaient un quorum. M. Basil Howse présidait à la séance.

Le Directeur général - M. H.A. Macdonald, le Directeur général adjoint (Directeur du Personnel) - M. C.A. MacTavish et la Secrétaire générale étaient aussi présents.

C-81/82-32 Projet pilote en adaptation scolaire (Mme Botner)
IL A ETE PROPOSE par le commissaire Neville que cette assemblée approuve du dépôt en adaptation scolaire intitulé «Programme alternatif pour les enfants avec problèmes de comportement et d'apprentissage».

Adoptée à l'unanimité.

Certifié copie conforme du Recueil des procès-verbaux ce jeudi 27 août 1981.

La Secrétaire générale

S. Kenward (Mme)

BIBLIOGRAPHIE

1. Buros, O. K. *The Eighth Mental Measurement Yearbook Vol. 1 and 2*
   The Gryphon Press, 1978.

2. Cushenbery, D. *Reading Improvement Through Diagnosis Remediation, and Individualized Instruction.*
   Parker Publishing Co. Inc., 1977

3. Eswall, E. *Diagnosis & Remediation of the Disabled Reader*
   Allayn & Bacon: 1976

4. Kronick, Doreen *They Too Can Succeed.*
   Academic Therapy Publications: 1969

5. MacGinitie W. H., Kenmore, J., Kowelski, R. L., MacGinitie, R. K. and Mackay, T. *Cubes - MacGinitie Reading Tests - Canadian Edition. Teacher's Manuel Level A, Level B, Level C, Level D, Level E*
   Thomas Nelson & Sons: 1979

6. Nemeth, J. *Reading Rx: Better Teachers, Better Supervisors, Betier Programs*
   International Reading Association: 1975

7. Salvia J. and Ysseldyke J. E. *Assessment in Special and Remedial Education*
   Houghton Mifflin: 1978

8. Spache, E. *Reading Activities for Child Involvement*
   Allyn & Bacon Inc.: 1976

9. Valett, Robert E. *The Psychoeducational Treatment of Hyperactive Children*
   Fearon Publishers: 1974

LA PROVINCE DE QUEBEC
La municipalité scolaire de Western Québec
Les comtés d'Abitibi Est, d'Abitibi Ouest, de Gatineau, de Hull, de Papineau, de Pontiac, de Rouyn-Noranda et de Témiscamingue.

A la réunion ordinaire du Conseil des commissaires pour la Commission scolaire régionale protestante de Western Quebec tenue à la Polyvalente du Pontiac, Shawville, Québec, le 15 août 1981 à 9:30. Les membres présents étaient les commissaires Blaney, Brown, Eades, Greig, Hill, Howse, Kilgour, Lang, MacKechnie, Mathias, Neville, Pirie, Poirier, Pudifin, Semple, Simmons, Smith, Strutt et Waddell qui constituaient un quorum. M. Basil Howse présidait à la séance.

Le Directeur général - M. H.A. Macdonald, le Directeur général adjoint (Directeur du Personnel) - M. C.A. MacTavish et la Secrétaire générale étaient aussi présents.

C-81/82-32 Projet pilote en adaptation scolaire (Mme Botner)
IL A ETE PROPOSE par le commissaire Neville que cette assemblée approuve du dépôt en adaptation scolaire intitulé «Programme alternatif pour les enfants avec problèmes de comportement et d'apprentissage».

Adoptée à l'unanimité.

Certifié copie conforme du Recueil des procès-verbaux ce jeudi 27 août 1981.

La Secrétaire générale

S. Kenward (Mme)